

## DE HALFBLINDE UNIVERSITEIT

Lezing ter gelegenheid van de Uitreiking van de Onderwijs- en Onderzoeksprijs 2005 aan de Erasmus Universiteit Rotterdam op woensdag 25 mei 2005.

A.M.L. van Wieringen  
Voorzitter van de Onderwijsraad

Ter gelegenheid van het 430ste jaar van onze oudste universiteit, de Universiteit Leiden, heeft die Universiteit een eredoctoraat toegekend aan koningin Beatrix. De avond voor de erepromotie trof ik al zappend een tv-debat aan, waar de rector van de (Nijmeegse) universiteit op de vraag van een debatdeelnemer wat nu wetenschappelijk was aan het werk van de Koningin antwoordde, dat hier wel degelijk sprake was van wetenschappelijk werk. Immers, zo betoogde hij, de kerstredes van de Koningin zouden eenvoudig omgewerkt kunnen worden tot een wetenschappelijke publicatie. Een merkwaardig soort blindheid spreekt uit zo'n antwoord, want een dergelijk eredoctoraat wordt niet toegekend vanwege de wetenschappelijke functie van een universiteit, maar vanwege de cultureel-educatieve functie. Zo had het bijvoorbeeld de Erasmus Universiteit gesierd als vanuit deze functie geredeneerd een eredoctoraat was verleend aan Willem de Kooning. Over deze blindheid voor wat ik maar – voorlopig en nogal breed – aanduid als de cultureel-educatieve functie, wil ik het met u hebben bij deze feestelijke gebeurtenis. Een dergelijke gebeurtenis is immers een mooie aanleiding om even stil te staan bij de oogmerken van een universiteit.

Er zijn verschillende aanzetten geweest om deze cultureel-educatieve functie gestalte te geven. Wat opvalt is dat in ieder geval in tijden van turbulentie en reconstructie er aandacht is voor deze functie. Zo is er na de Tweede Wereldoorlog een bijzondere aandacht geweest voor deze functie. Hoe heeft dit alles kunnen gebeuren? En: hoe kan dit voorkomen worden? In Nederland kwamen we er nog genadig van af, maar u kunt zich voorstellen dat vooral in Duitsland deze vraag – hoe heeft dit kunnen gebeuren – tot een grondige herbezinning leidde.

Er zijn in Nederland in ieder geval meerdere antwoorden op deze vraag gegeven. Ze waren onderwerp van gesprek in de in 1946 ingestelde Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs die in 1949 rapporteerde. De opdracht van de commissie betrof onder meer 'de vraag in hoeverre het opvoedend karakter van het hoger onderwijs méér dan toe tot zijn recht kan komen'. Een omvangrijke commissie, bestaande uit 92 leden. De commissie was ingesteld door minister Gerardus van der Leeuw die voor de oorlog al – hij was hoogleraar theologie in Groningen – een opvatting van de universiteit ontwikkelde als een morele gemeenschap (van Berkel 2005). Studenten en docenten waren onderling verbonden door een gezamenlijke waarden en stonden in deze verbondenheid op een gepaste afstand van de maatschappij. In zijn installatierede gaf Van der Leeuw wat volgens hem 'misschien het allerbelangrijkste deel van uw taak uitmaakt: de reorganisatie van universiteit en hogeschool tot civitas academica op zijn Leids, academische gemeenschap op zijn Gronings en Utrechts' (p. xxi).

Interessant is dat hij het gebrek aan autonomie, het feit dat de universiteit een overheidsinstelling was, als een van de oorzaken zag waarom de universiteit 'als zedelijk lichaam aan alle kanten gebonden was' (p. xxii). Ook de openbare universiteit gaat het om opvoeding. 'Opvoeding immers sluit een doel en norm in. Die zullen aan de openbare universiteit niet confessioneel bepaald kunnen zijn, maar dit neem niet weg, dat zij er kunnen zijn en wellicht zullen móeten zijn, wanneer de universiteit sterker nadruk gaat leggen op eigen verantwoordelijkheid en eigen karakter' (p. xxiii).

In het rapport van de staatscommissie wordt aan het begrip academische gemeenschap aandacht besteed. Wil er zo een gemeenschap zijn, dan, zo stelt de commissie moet er ook bewust gemeenschapszin worden aangekweekt, 'in die zin, dat men zich deel weet van deze gemeenschap, en zich medeverantwoordelijk voelt voor de verwezenlijking van die waarden, die zowel het samenbindend element, als de doelstelling ervan vormen: de wetenschappelijke, culturele en maatschappelijke taak van de universiteit' (p. 30). De verzelfstandiging van de universiteit ('de status van zelfstandigverkleerde universiteit') zou bijdragen aan deze gemeenschapszin.

Naast verzelfstandiging werd een antwoord gezocht vanuit het tekort aan inzicht in de samenhang der wetenschappen. Vanuit een dergelijke samenhang zou de universiteit het geheel beter kunnen begrijpen en verstaan en bijgevolg – zo luidde de redenering – verantwoordelijker kunnen handelen. Hoe dit vorm te geven? Daartoe werd een toevoeging aan het curriculum bedacht in de vorm van een Studium Generale. De minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen heeft na de oorlog van 1940-1945 alle universiteiten opgedragen, een dergelijk Studium Generale in te richten. Als een van de belangrijkste redenen noemde de minister ‘de onverantwoorde onwetendheid bij vele studenten omtrent de maatschappelijke krachten die onze tijd beheersen’. Het Studium Generale was in eerste instantie gedacht als een remedie tegen eenzijdigheid en doorgeslagen specialisatie en op zijn beurt zou dat helpen tegen tirannie en despotisme. Het zou volgens het rapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs als doelstelling onder meer hebben: de bevordering van inzicht in ons cultuurleven, bevordering van de inzicht in de samenhang der wetenschappen en verdieping van het verantwoordelijkheidsbesef der intellectuelen voor de sociale, nationale en culturele waarden’ (p. 26).

Een volgend antwoord werd gezocht in een nieuwe specialisatie. De historicus Jan Romein weet het nazisme aan ‘grenzeloze politieke en sociale naïviteit’ (Rupp, p. 160). Er zou dus meer gedaan moeten worden aan de studie van politieke en sociale verschijnselen. De universiteit was hier tekortgeschoten en zou dat goed kunnen maken door studies op deze terreinen op te zetten, onder meer voor ‘de bestudering van de politieke verhoudingen in haar samenhang met maatschappelijke verschijnselen, met name ook de internationale verhoudingen’ (Rapport Staatscommissie, p. 215).. Deze benadering heeft onder meer geleid tot de zogenoemde zevende faculteit in Amsterdam en tot sociale faculteiten elders. Per saldo is van deze benadering een toevoeging tot stand gebracht aan de uitwaaiering van de wetenschappelijke disciplines en als zodanig is het effect dus tegengesteld geweest aan hetgeen in de eerste benadering als oplossing werd gezien, namelijk een tekort aan samenhang en overzicht.

Een andere benadering komt u waarschijnlijk wel bekend voor. Deze betreft kleinere toevoegingen aan het curriculum zoals een vak als ethiek, bijvoorbeeld in de medische wereld, of een vak als ‘maatschappelijke aspecten van...’, vooral in de technische wereld.<sup>1</sup>

Een vijfde benadering – de meest interessante vanuit mijn vakgebied bezien, want de meest pedagogische- delfde het onderspit. Rupp (1997) heeft deze benadering geschetst, ik volg hem hier. De voornaamste woordvoerders Philip Kohnstamm en Martinus Langeveld zagen de ‘persoonlijkheid in wording’, de ‘zelfverantwoordelijke zelfbepaling’ als opgave van het leven, die – als alles goed ging – leidde tot (christelijk-)gelovige persoonlijkheden. Het was de taak van de universiteiten de studenten pedagogisch te begeleiden in ‘hun wordende persoonlijkheid’. In de Staatscommissie stelde deze groep voor, dat alle studenten een pedagogische propedeuse zouden krijgen gericht op, door hen voorgestane, personalistische vorming. Het voorstel werd – dat zal u duidelijk zijn- afgewezen.

De universiteit is verzelfstandigd, de sociale wetenschappen zijn geïnstitutionaliseerd, het studium generale opgevat als een bureau creatieve zaken, de curriculumonderdelen rond de maatschappelijke context hebben vaak hun vaste plek gekregen, de zelfontplooiing van de jaren’70 ligt alweer achter ons, en toch hebben we niet het idee dat de vraag ‘in hoeverre het opvoedend karakter van het hoger onderwijs méér dan toe tot zijn recht kan komen’ afdoende is beantwoord.

We kunnen niet ontkennen dat we tegenwoordig weer in turbulente en opwindende tijden leven. En als één stad in Nederland de turbulentie symboliseert, die deze vraagt naar de actualiteit stuwt, dan is het wel Rotterdam. Wat zijn nu onze hedendaagse aanknopingspunten om naar het vraagstuk van de cultureel-educatieve functie van de universiteit te kijken?

---

<sup>1</sup> Vergelijk een bepaling vanwege de Universiteit van Tilburg: Het onderwijs aan de UvT bevordert de ontwikkeling van wetenschappelijk en maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. De ontwikkeling hiervan wordt ondersteund doordat alle opleidingen ruime aandacht geven aan het latere optreden als beroepsbeoefenaar in praktijksituaties en in het bijzonder aan de ethische dilemma’s van de beroepsbeoefening.

Laten we in het bijzonder naar de stad kijken waar deze universiteit naar is genoemd. Ik kijk dan naar de economische opbouw en naar de sociale opbouw en dan uiteraard met een onderwijsbril. Rotterdam neemt, in vergelijking met de drie andere grote steden, een bijzondere positie in. Zo is het gemiddelde opleidingsniveau nauwelijks hoger dan het landelijke gemiddelde. In 2002 had 30% van de beroepsbevolking in Rotterdam een hbo- of wo-diploma. Ter vergelijking: in Amsterdam was dat ruim 45%. Ook het besteedbare inkomen ligt lager dan in de drie andere grote steden. Een getalsmatig grote middenklasse ontbreekt: die bevindt zich, nog sterker dan dat voor de andere grote steden geldt, vooral in randgemeenten. Rotterdam is minder aantrekkelijk voor groepen als journalisten, wetenschappers, kunstenaars, medici, ict'ers. Groepen die juist voor de toekomstige economische situatie van groot belang zijn en wier aanwezigheid ook de menging van wijken kan bevorderen. De redenering is dat talentvollen zich in een wat vrijere en ruimdenkende omgeving vestigen en dat ondernemingen daarop afkomen of daar ontstaan. De redenering is vooral interessant omdat ze een omkering is van de gebruikelijke: mensen gaan wonen waar werk is. Nu wordt gezegd: een bepaald soort werk gaat daar waar een bepaalde soort mensen wonen. Marlet & Van Woerkens hebben in de *Atlas voor Gemeenten* (2004) de aanpak van Richard Florida voor Nederland aangepast en een Nederlandse creatieve klasse afgebakend.<sup>2</sup> Deze klasse is gegroeid van 17,3% van de totale beroepsbevolking in 1996 tot 19% in 2002. Hoe staat Rotterdam er voor in deze Nederlandse index? Rotterdam staat op de eenentwintigste plaats in de top-vijftig. Utrecht scoort het hoogste met 33% beroepen in de sfeer van de creatieve klasse (HC, 14 april 2005). Uit het onderzoek van Marlet & Van Woerkens blijkt, dat een grote creatieve klasse in Nederland samengaat met meer lokale werkgelegenheids groei. De creatieve klasse – vooral de enger gedefinieerde specifiek Nederlandse creatieve klasse – biedt een betere verklaring voor werkgelegenheids groei dan het aandeel hoogopgeleiden. Rotterdam heeft hier gezien de score dus nog wel een lange weg te gaan.

Kijken we naar de sociale opbouw van de stad (Onderwijsraad, 2005). In Rotterdam behoort 40% van de bevolking tot een niet-westerse bevolkingsgroep. In de leeftijdscategorie tussen vier en twaalf jaar – dus in de basisschoolleeftijd – is dit percentage hoger: rond de 60%. Een groot deel van hen kan als achterstandsleerling gekenschetst worden. Het is dus niet verwonderlijk dat er zwarte scholen zijn, temeer daar de leerlingen niet gelijkmatig over de buurten en basisscholen zijn verdeeld: op 40% van de basisscholen is meer dan 80% van de leerlingen van niet-westerse herkomst, terwijl bijna 20% van de scholen minder dan 20% allochtone leerlingen telt. De allochtone bewoners concentreren zich in bepaalde delen van de stad, zoals Feijenoord en Delfshaven. De afgelopen jaren is het aandeel allochtone leerlingen ook sterk toegenomen in wijken als Crooswijk, Charlois en IJsselmonde. Relatief weinig allochtone leerlingen zijn te vinden op de basisscholen in de oostelijke (Alexanderpolder, Kralingen-Oost) en noordelijke wijken (Hillegersberg). In verhouding tot de drie andere grote steden heeft Rotterdam overigens ook veel autochtone achterstandsleerlingen (gewicht 0,25, ruim 13% van alle leerlingen).

Dit heet in onderwijsland het debat over witte & zwarte scholen. Nu kunt u zich op het standpunt stellen, dat dit vooral over het primair onderwijs gaat en hooguit een beetje over het voortgezet en beroepsonderwijs. Maar maakt u zich geen illusies, dit debat nadert de grenzen van het hoger onderwijs en het is dus beter daar van te voren over nagedacht te hebben. We zien een verzwarting van de hogescholen in Rotterdam en in mindere mate van de Erasmus Universiteit. Dat is winst. Blijkbaar hebben de instellingen voor hoger onderwijs zich in kunnen stellen op een andere studentengroep. Maar deze winst incasseren hangt af van een andere ontwikkeling, en dat is de vraag of zich hier op regionaal en landelijk niveau een herhaling gaat voordoen van een witte vlucht zoals we die zien in het primaire en voortgezette onderwijs. Met andere woorden: dreigt in het hbo een tweedeling? En hoe zal de plaats zijn van de Erasmus Universiteit?

---

<sup>2</sup> Net als bij Richard Florida zijn wetenschappers en onderzoekers, innovatieve ict'ers, ingenieurs, architecten, tv-makers, journalisten en bohémiens bij de creatieve klasse geteld. Anders dan bij Florida zijn banen bij de overheid, inclusief het onderwijs (maar exclusief wetenschappers), niet bij de creatieve klasse gerekend. Ook zijn niet alle managers en verkopers meegeteld, maar alleen die in de veronderstelde creatieve en innovatieve bedrijfstakken. Anders dan bij Florida zijn ook veel administratieve beroepen buiten de Nederlandse creatieve klasse gelaten.

Kan de Erasmus universiteit hier iets aan doen? Uiteraard primair mensen goed opleiden, maar wellicht secundair ook goede mensen opleiden. Wat doen alumni van de Erasmus Universiteit op dit domein? Dat opleidingsniveau ertoe doet als het gaat om integratie, wordt ondersteund in onderzoek. Opleiding is de belangrijkste voorspeller voor integratie. Hoe hoger opgeleid, en ik haal dat uit een Amsterdams onderzoek, Amsterdammers zijn, hoe beter geïntegreerd zij zijn. De kansen op alle dimensies uit een integratiemonitor nemen toe bij een hoge opleiding, of het nu gaat om de sociaal-economische positie, het beheersen van de Nederlandse taal of de normen en waarden die men heeft.

Een groeiend deel van de allochtonen komt in een betere sociaal-economische positie en kan zijn woonaspiraties realiseren. De hogeropgeleiden die het sociaal-economisch gezien beter krijgen, verhuizen naar betere buurten met andere hogeropgeleiden. Hoe gaan alumni van deze universiteit zich straks gedragen als ze staan voor de schoolkeuze van hun kinderen? Hoe zwart-wit zal dan hun keuze uitpakken? Het niet accepteren van allochtone kinderen op dezelfde school als autochtone kinderen is voor een deel verklaarbaar – en wellicht ook rechtvaardigbaar – vanuit het gegeven dat op die manier uiteenlopende sociaal-economische opleidingsgroepen worden gemengd; een zekere sociaal-economische scheiding heeft ons onderwijs altijd gekenmerkt en te verwachten dat we vanwege de etniciteit daar overheen zouden stappen, is blijkbaar te veel gevraagd. Maar wat nu als we straks een situatie hebben met een behoorlijk compartiment aan hoogopgeleide ‘allochtonen’?<sup>3</sup> Als er dan nog sprake zou zijn van vermijding en uitwijking binnen de categorie van hoogopgeleiden, dan zou ik u willen voorstellen dat aan te duiden als ‘falen’. Falen van een universiteit die er blijkbaar niet in geslaagd is, binnen zijn eigen domein en binnen zijn eigen categorie van hoogopgeleiden etniciteit als schoolkeuzefactor aan belang te doen inboeten.

Als u deze opvatting deelt, is de vraag wat een universiteit hieraan kan doen. Wat kan de Erasmus Universiteit doen? Het begin van een antwoord op deze vraag is dat we het begrip universiteit breder moeten opvatten: het niet beperken tot een collectie studierichtingen, maar de universiteit zien als omvattende het sociale leven van een instelling, het studentenleven, de verenigingsvormen van studenten, het studentencorps, de vereniging van Turkse studenten, de netwerken van docenten, enzovoort.

Wat kunt u doen? Wat zijn de hedendaagse wegen om de cultureel-educatieve taak van uw universiteit gestalte te geven? Er zijn eigenlijk betrekkelijk veel aanknopingspunten om naar het vraagstuk te kijken. Ik zal de in mijn ogen meeste belovende kort weergeven en bij elk proberen een korte referentie te geven naar de positie van de Erasmus Universiteit. Ik wil er drie met u doornemen en laten zien dat we op dit gebied enerzijds veel nog niet weten en eigenlijk ook niet beschikken over een sluitend begrippenapparaat, maar anderzijds toch kunnen terugvallen op de ervaringen die we in het verleden hebben opgedaan. Welke zijn deze drie?

- sociaal kapitaal en kleinschalige universiteitsscholen;
- canon-debat en cultureel-educatieve ontwikkeling;
- burgerschap en deugden.

### **Sociaal kapitaal en universiteitsscholen**

U kent waarschijnlijk wel het boek van Robert Putnam *Bowling Alone* (Putnam, 2000). De titel van zijn boek verwijst naar het gegeven dat weliswaar meer mensen zijn gaan bowlen in de Verenigde Staten, maar dat dit tegelijkertijd veel minder in georganiseerd verband gebeurt. De teloorgang van de eens zo populaire ‘bowling leagues’ staat zo als metafoor voor het verlies aan sociale netwerken die een dieper wederzijds verband leggen tussen mensen in de Verenigde Staten. Juist deze diepere sociale relaties gebaseerd op wederkerigheid zijn volgens Putnam belangrijk in een samenleving. De aanwezigheid van zulke waardevolle sociale verbanden bestempelt Putnam dan ook als zijnde “sociaal kapitaal”.

De opbouw van sociaal kapitaal speelt een centrale rol in de totstandkoming van een cultuur waarin mensen op basis van vertrouwen en wederkerigheid makkelijk een beroep kunnen doen op een ruime en diverse aanwezigheid van sociale contacten in de samenleving (Van Wieringen & Berghouwer,

---

<sup>3</sup> Een sympathieker – want op iedereen van toepassing- aanduiding is de in de VS gebruikelijke: 2de/3de/4de enz generatie Nederlanders.

2004). In woonwijken waar buurtbewoners elkaar kennen, zal eerder een gevoel van veiligheid ontstaan. Mensen die een beroep kunnen doen op hechte vriendschappen, zullen minder snel ziek worden. Personen die beschikken over een uitgebreid netwerk aan sociale contacten, kunnen daarvan gebruikmaken ter eigen voordeel, voor doeleinden variërend van het vinden van een baan, woonruimte, een onderwijsprogramma tot een interessante vakantiebestemming. En in het onderwijs zal een aangename sfeer van onderlinge verhoudingen bijdragen aan een stimulerende leeromgeving.

Hoewel na Putnam's publicaties het concept van sociaal kapitaal tot een breed bediscussieerd onderwerp is geworden, zijn het Pierre Bourdieu en James Coleman geweest die de term hebben geïntroduceerd. In de jaren tachtig gebruikten zowel Bourdieu als Coleman het concept om in het onderwijs verschillen in leerprestaties (i.e. de kwalificerende functie) tussen kinderen te verklaren. De ontwikkelaars van de term sociaal kapitaal geven verschillende definities.

- Pierre Bourdieu: “de som van de actuele en/of potentiële hulpmiddelen die voortkomen uit het bezit van een duurzaam netwerk van min of meer geïnstitutionaliseerde relaties van wederzijdse bekendheid of erkenning”. Bourdieu ziet vooral twee elementen, namelijk de sociale betrekkingen die mensen in staat stellen om hulpbronnen naar zich toe te halen die in het bezit zijn van de collectiviteit, en voorts de hoeveelheid en hoedanigheid van deze hulpbronnen.
- James Coleman: “Sociaal kapitaal vormt een bijzonder soort hulpbron voor een actor. Sociaal kapitaal wordt bepaald door zijn functie. Het is geen enkelvoudige entiteit maar een variëteit van verschillende entiteiten met twee overeenkomstige elementen: ze bestaan allen uit een aspect van sociale structuren, en ze maken bepaalde acties van actoren – zowel personen als corporatieve actoren – binnen deze structuur mogelijk.”

De definities hebben als gemeenschappelijke notie dat sociale verbanden een belangrijke waarde (kapitaal) vertegenwoordigen (voor zowel personen, groepen, bedrijven als samenlevingen) doordat er wederzijds voordeel uit kan worden gehaald. Sociaal kapitaal is het relatienetwerk waaruit een individu verschillende soorten ondersteuning kan halen. Het profijt bestaat eruit dat individuen en groepen in staat worden gesteld om acties te ondernemen, die zonder de aanwezigheid van sociale verbanden niet tot stand waren gekomen, of alleen tegen hoge (transactie)kosten.

Sociaal kapitaal staat niet los van andere vormen van kapitaal zoals fysiek en menselijk kapitaal (opleiding, scholing, deskundigheid, competentie). Menselijk kapitaal wordt gecreëerd door middel van het opdoen van kennis dat zich vertaalt in een diploma. Door het aangaan en instandhouden van sociale verbanden van vriendschap en wederkerigheid, die ook na de school(tijd) in stand worden gehouden, wordt er door deelnemers en studenten ook sociaal kapitaal gecreëerd.

De precieze afbakening tussen de verschillende vormen van kapitaal is niet altijd goed aan te geven. Er is sprake van wisselwerking tussen de verschillende kapitaalvormen. Terwijl sociaal kapitaal de vorming van menselijk kapitaal mogelijk kan maken (bijvoorbeeld via het toegang verkrijgen tot bepaalde vormen van hoger onderwijs), geldt andersom ook dat een hoger niveau van menselijk kapitaal (een hoger opleidingsniveau) mensen in staat stelt een grotere diversiteit aan sociale verbanden te onderhouden waaruit sociaal kapitaal voortkomt.

Voor Bourdieu verschaftte (de vormen van) sociaal kapitaal inzicht in de methoden waarop sociale groepen onderwijs gebruiken om in competitie tot elkaar hun maatschappelijke positie veilig te stellen en vooral afstand te houden. Bourdieu richtte zich dus primair op de creatie van sociaal kapitaal in het onderwijs en benadrukte de structurele barrières die het gebrek aan (toegang tot) economisch waardevolle sociale verbanden voor minder bedeelde groepen vormen om hun maatschappelijke positie te verbeteren. Sociaal kapitaal wordt in deze omstandigheid voornamelijk aangewend om cultureel kapitaal te bestendigen, waarmee de distinctie van de eigen groep tegenover buitenstaanders in stand wordt gehouden. Coleman echter hield zich niet met uitsluiting bezig, maar juist met de potentie van sociaal kapitaal om door middel van wederkerigheid gewenste gedragspatronen te stimuleren, die de gemeenschappelijke leerprestaties van scholieren in zijn totaliteit verbeteren. Coleman richtte zich dus primair op de vorming van sociaal kapitaal in het onderwijs, die het mogelijk maakt voor verschillende groepen en individuen om samen te werken in ieders voordeel.

Ook economen gebruiken het concept van sociaal kapitaal. In navolging van met name Fukuyama (1995) hebben economen zich met betrekking tot sociaal kapitaal geconcentreerd op de aanwezigheid van algemene vormen van vertrouwen voortkomend uit gedeelde normen, ter verklaring van verschillen in economische dynamiek. Economen benadrukken dat sociaal kapitaal als een functie moet worden beschouwd van individuele acties en kenmerken (Glaeser et al., 1999; zie ook: Gelauff, 2003, p. 3). Sociale verbanden zijn te zien als een waardevol hulpmiddel waar individuen gebruik van kunnen maken. Economen kijken naar sociaal kapitaal als een hulpmiddel om bestaande kapitaalvoorraden (menselijk en fysiek kapitaal) efficiënter te benutten.

Hoewel het niet valt te bewijzen, denkt Ayse Yilmaz dat er meer aan de hand is. „Het gaat puur om mijn naam”, stelt zij. Ze heeft lang haar, een vale spijkerbroek aan en in haar oren prijken grote oorbellen. In het stadsdeel Amsterdam-Noord zijn honderden scholieren en studenten tevergeefs op zoek, zegt Yilmaz. Maar is dat een gevolg van discriminatie op de arbeidsmarkt?

MKB-voorzitter Ferry Houterman denkt van niet. Het ontbreekt migrantenkinderen vooral aan een netwerk, zegt hij. De jongeren kunnen geen beroep doen op het netwerk van hun ouders omdat die niet aansluit op de Nederlandse geschoolde arbeidsmarkt. Alleen daarom hebben Turkse en Marokkaanse scholieren meer moeite met het vinden van een werkplek. Houterman stelt daarom voor om in de toekomst niet de studenten stage te laten lopen, maar de docenten. „Als die dan later belt en zegt dat hij een leuke meid of jongen in de klas heeft, kan ik geen ‘nee’ zeggen. Zo werkt dat. Dat is geen vriendjespolitiek, dat heet netwerken.”

voor de latere beroepsuitoefening.”

Wat kunnen scholen en universiteiten doen aan de opbouw van sociaal kapitaal? Onder welke omstandigheden is de vorming van sociaal kapitaal beter gewaarborgd? Wanneer zetten docenten zich voor het openmaken van hun netwerken voor studenten?

Ik citeer uit een brochure van de Universiteit van Tilburg: “Het onderwijs van de UvT richt zich primair op jongvolwassenen. In deze leeftijdsfase maken studenten een grote persoonlijke ontwikkeling door. De UvT hecht grote waarde aan deelname van studenten aan extra-curriculaire activiteiten, zoals bestuursfuncties van studentenorganisaties. De UvT besteedt hieraan ruime aandacht in voorlichting aan toekomstige studenten en in de introductie. Een eventuele tijdelijke onderbreking van de studie door dergelijke activiteiten wordt ruimschoots gecompenseerd door de grote waarde ervan

Hoe kan een universiteit nu iets doen aan het bevorderen van de opbouw van niet alleen menselijk kapitaal, maar ook van sociaal kapitaal in het licht van de cultureel-educatieve taak? Ik weet het niet zeker, maar ik denk dat een meer cultureel-educatieve taak ook een kleinere schaal qua organisatie vereist. De Erasmus Universiteit is een te grootschalige constructie om aan vorming te denken, die altijd samengaat met intensieve interacties, veel direct contact, veel gesprekken en terugkoppelingen. Waarom zou een universiteit zich niet in overwegend kleinere eenheden – laten we zeggen universiteitsscholen – kunnen organiseren? Dergelijke scholen kunnen heel wel binnen bepaalde studierichtingen worden opgezet. Binnen bijvoorbeeld economie kan men zich wel vier of vijf van dergelijke scholen denken. Het zou mooi zijn als ze zich dan ook nog qua didactiek van elkaar onderscheiden, zoals we ook in het voortgezet onderwijs scholen hebben met een Dalton-, een Jenaplan- en een Montessorididactiek of met een intensieve en een extensieve didactiek.

De rechtenfaculteit van de Universiteit Utrecht begint in september 2005 met een topopleiding voor een beperkt aantal studenten. De opleiding is bestemd voor 75 eerstejaarsstudenten die extra gemotiveerd zijn en dus blijf geven van extra inzet en een actieve opstelling. Het gaat hier om 10% van de eerstejaars rechtenstudenten in Utrecht (NRC, 25 april 2005). De studenten worden begeleid door een vast team van docenten, die ook functioneren als persoonlijke tutoren. In de didactiek wordt sterk uitgegaan van een band met de praktijk: intensief gebruik van een oefenrechtbank, debatten, gastcolleges door advocaten en rechters. Dat is een interessante voorzet. De Onderwijsraad heeft al vaker gepleit voor een veel kleinschaliger inrichting van het onderwijs. Om de Utrechtse gedachte verder door te trekken, kan men zich een beeld vormen van een rechtenfaculteit die aan alle (100% om precies te zijn) studenten een keuze biedt uit scholen van zo’n vier- à zeshonderd studenten, die elk een bepaalde didactiek hanteren en dus onderling verschillen. Een dergelijke schaal biedt waarschijnlijk meer mogelijkheden voor de vorming van sociaal kapitaal, voor een uitbouw van de cultureel-educatieve taak van het hoger onderwijs.

Universiteitsscholen met zo'n 400 a 500 studenten en een vaste staf kunnen op verschillende manieren hun identiteit opbouwen en identificatiemogelijkheden bieden voor studenten en docenten. Didactiek is zoals aangegeven een eerste optie. Andere mogelijkheden liggen in de sfeer van sport, cultuur of andere extra- curriculaire voorzieningen. Weer andere mogelijkheden tot identiteitsvorming kunnen liggen in curriculaire verzwaringen en misschien ook kwaliteitsverschillen.

Boeiend punt bij dergelijke schoolvorming is of de scholen in bepaalde mate in onderlinge wedijver moeten functioneren. De Engelse onderwijsinstellingen zijn zeer vertrouwd met dat type competities, bijvoorbeeld via sport- en debatteerwedstrijden. Sommige instellingen in het voortgezet onderwijs kennen systemen waarbij leerlingen punten halen of verliezen voor hun eenheid door goed of slecht gedrag.

Het opbouwen van sociale netwerken, van sociaal kapitaal via schoolvorming kan ook heel wel aantrekkelijk zijn om de grote uitval in met name de bulkstudierichtingen (rechten, economie, bedrijfskunde) aan te pakken.

Vraagt al dit soort kleinschaligheid meer management? In principe zou eerder sprake moeten zijn van minder management. Universiteitsscholen kunnen in beginsel een niche uitkiezen en zich daarbij richten op een deel van de omgeving waarbinnen ze functioneren. Rond deze selectie uit de omgeving kan een universiteitsschool zich organiseren en daarbij kan ze de nadruk leggen op interne samenhang en samenbinding, in dienst van een beperkt geheel van constituerende, ondersteunende groepen. Het is deze niche die er ook voor zorgt dat bestuur en management op deze universiteitsscholen betrekkelijk eenvoudig kunnen zijn. De veronderstelling is dan, dat vanuit de niche zo veel informele banden en normatieve boodschappen werken, dat een overdosis aan bewust sturende activiteiten vanuit het management of het bestuur overbodig is. Er is op zulke universiteitsscholen slechts minimaal direct management nodig, omdat de sturing die uitgaat van de zelf opgelegde normen en waarden daarvoor in de plaats komt. Het management heeft eigenlijk vooral een belangrijke taak in het waarborgen van een blijvende situering van de universiteitsschool in de niche door een juiste keuze van studenten en docenten.

### **Canon-debat en cultureel-educatieve ontwikkeling**

Een andere manier om de cultureel-educatieve taak zichtbaarder te maken, is na te gaan wat de culturele bagage is die u koestert en zeer de moeite waard vindt. Voor Nederland als geheel heeft de Onderwijsraad aan de minister voorgesteld een canon op te stellen.

De raad ziet de canon als een nieuw geformuleerde uitdrukking in leerinhouden van datgene wat we de moeite waard vinden. Uiteraard zal het niet makkelijk zijn aan te geven wat dat precies is, maar dat ontslaat ons niet van de plicht om dit toch te proberen. "Uitgedrukt in leerinhouden" wil zeggen dat die leergebieden, vakkegroepen, vakken en disciplines die in eerste instantie met de canon geassocieerd worden een bijdrage leveren aan de canon. Het is duidelijk dat de canon leerinhouden omvat die behoren tot onderdelen van het taalonderwijs (waaronder literatuur), geschiedenis, maatschappijleer, cultuur en kunstzinnige vorming. Maar leerinhouden in de sfeer van geografie en techniek kunnen ook tot de canon gaan behoren (de Beemster als combinatie van techniek, geografie en cultuur is in ieder geval al door de Unesco erkend als behorend tot de canon).

Doorman (2004) omschrijft de canon als "het geheel van teksten, beelden, kunstwerken en historisch gebeurtenissen dat het referentiekader is van een gedeelde cultuur" (p.8). Doorman bespreekt in zijn rede een viertal tegen de canon ingebrachte bezwaren: ze is conserverend door de nadruk op het onaantastbare van de canon te leggen; ze is onveranderlijk; ze 'canoniseert'; en ze is elitair (de canon is een ander woord voor high culture en roept uitsluiting op).

De vier bezwaren kunnen alle vier worden gerelativeerd. Uiteraard is de canon conserverend, maar ze is ook de context waartegen vernieuwing plaats kan vinden (door er zich tegen af te zetten). De canon is veranderlijk en niet statisch: er bestaat niet zoiets als de essentialistische, eeuwige canon. De canon is een selectie, maar dat wil niet zeggen we enkel oog moeten hebben voor het gebruik van de canon door machthebbers of gevestigden. Doorman spreekt van een perspectief waarin geletterdheid verdacht

wordt en waarin bewondering voor eruditie omslaat in bitterheid en haat. “Dit perspectief trekt een ander soort docent, en dat soort is steeds rijker vertegenwoordigd aan middelbare scholen, hogescholen en universiteiten.” (p.14). Dat de canon een aantal inhouden omvat die we thans meestal verwerpelijk vinden (bijvoorbeeld ons slavernijverleden), is geen reden om de canon als zodanig te verwerpen.

Doorman stelt vast dat “in plaats van de onmisbare discussie over de inhoud van de canon te voeren, bejveren steeds meer academici zich met het afschaffen van de canon als zodanig”.

De Onderwijsraad kan zich in hoofdlijnen vinden in de volgende opvatting. “De vraag blijft dus, of je de canon als leidend beginsel in het onderwijs op moet geven, en daarmee de identiteit van onze gedeelde cultuur, dan wel dat je het gesprek, zo niet het gevecht met die canon aangaat, zonder echter het principe van de canon te loochenen en onze kinderen niets meer te leren over de monumenten en hoogtepunten uit het verleden. Niet het principe van de canon, maar haar inhoud dient ter discussie te staan. En dat met die inhoud ook de waarden van de eigen cultuur ter discussie staan, is winst: het onderstreept dat de canon de context biedt voor het onvermijdelijke debat over culturele identiteit en diversiteit.” (p.15).

De Onderwijsraad ziet de canon geherformuleerd in termen van leerinhouden, als een belangrijke bijdrage aan een versterking van de relevantie van onderwijs voor de Nederlandse samenleving. De herformulering zal ingaan op nieuwe inzichten, nieuwe groepen en nieuwe ambities, zodat een canon wordt vorm gegeven die richtinggevend is en voor leerlingen en studenten en leraren en docenten een bron van inspiratie vormt. De raad ziet de canon als bestaande uit drie nauw verbonden onderdelen: een geheel van inhouden, een argumentatie bij deze inhouden en een methode om tot periodieke bijstelling van de inhouden en de argumentatie te komen. Het gaat dus niet alleen om de inhouden, van belang zijn evenzeer de argumentatie en de periodieke veranderingen van de canon. De canon is geen permanent gegeven, ze is eerder een permanent goed gestructureerd debat.

De canon is ook van belang voor docenten en voor studenten. De canon zoals die raad die aan de minister heeft voorgesteld, omvat een drietal lagen. De eerste laag betreft dat deel van de canon dat direct in het primaire en voortgezette onderwijs aan bod komt. De tweede laag kan door leraren en docenten en door leerlingen en studenten op eigen initiatief aan de orde worden gesteld in en buiten het onderwijs. Studenten en ook docenten van deze universiteit kunnen tenminste kennis nemen van deze tweede laag. De derde laag omvat dat deel van de canon dat nationaal van belang wordt geacht, maar niet of nog niet in het onderwijs opgenomen kan worden; daarbij dient bedacht te worden dat onderwijsinstellingen niet de enige plek zijn waar mensen iets leren. Uit deze driedeling volgt dat de canon slechts voor een deel tot uitdrukking komt in kerndoelen en examenprogramma's van het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. De tweede laag biedt een leidraad voor onderwijs buiten het kerncurriculum, terwijl de derde laag vooral in het kader van levenslang leren relevant zal zijn.

De operationalisering van de canon zou zo moeten zijn dat ook studenten en docenten in het hoger onderwijs aangemoedigd worden zich de vraag te stellen hoe zij zich verhouden tot deze leerinhouden. Studenten – ook studenten van de Erasmus Universiteit – kunnen zich deze vraag stellen: wil ik mij ontwikkelen tot een beschaafd mens, dan dien ik voor mijzelf uit te maken hoe ik mij zie ten opzichte van elementen van de canon.

Wat kan de Erasmus Universiteit doen? In de eerste plaats kan ze vanuit haar expertise een bijdrage leveren aan het landelijke debat. Maar ze zou meer kunnen doen. Zoals Nederland een impliciete canon heeft die geformuleerd kan worden, zo kan men zich ook een canon voorstellen van de Erasmus Universiteit. Wat is de canon van de Erasmus universiteit? Wat zit daarin aan culturele bagage die u koestert en zeer de moeite waard vindt? Wat is de relevantie hiervan juist gezien de studentenpopulatie? Wat is bijvoorbeeld de interactie geweest tussen Rotterdam en Istanbul en wat is hiervan leerzaam voor uw canon? Wat heeft de geschiedenis van de Erasmus Universiteit aan waardevoels opgeleverd dat u studenten graag mee wil geven en wat willen studenten uit deze genese van de Erasmus Universiteit meenemen en verder uitdragen?



## **Burgerschap en kleine deugden**

Aan het begin van deze lezing heb ik gewezen op de opdracht van de universiteit te werken aan “inzicht in de samenhang der wetenschappen” en “bevordering van het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef”, bepalingen die opgenomen zijn in de Wet op het wetenschappelijke onderwijs van 1960 en thans in artikel 1.3, lid 4 van de WHW. In de huidige lezing: “De universiteiten, hogescholen en de Open Universiteit schenken mede aandacht aan de persoonlijke ontplooiing en aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Zij richten zich in het kader van hun werkzaamheden op het gebied van het onderwijs wat betreft Nederlandstalige studenten mede op de bevordering van de uitdrukkingsvaardigheid in het Nederlands”. De Onderwijsraad heeft in zijn advies *Onderwijs en Burgerschap* voorgesteld, deze bepaling te vervangen door een bepaling die geldt voor alle onderwijssoorten van primair tot wetenschappelijk onderwijs, namelijk: het onderwijs bevordert mede de vorming van burgerschap.

Bij burgerschap moet u een belangrijk onderscheid in gedachte houden tussen burgerschap en staatsburgerschap, tussen bourgeois en citoyen. De gedachte is dat we in de komende jaren van beiden meer nodig zullen hebben en ieder geval meer van het eerste.

De raad heeft een driedeling gehanteerd. Burgerschapsvorming vindt plaats op het elementaire niveau van de interne relaties binnen de onderwijsinstelling, gericht op het deel uitmaken door de studenten van de microgemeenschap die de universiteit is, tot uitdrukking komend in het naleven en waar mogelijk aanvaarden van en vormgeven aan de basisnormen en -doelstellingen die binnen de onderwijsinstelling gelden. Deze variant van burgerschapsvorming richt zich primair tot de student in zijn verhouding tot zijn medestudenten en de docenten en hoogleraren ('universiteitsburgerschap'). Burgerschapsvorming is verder gericht op het mesoniveau van de plaatselijke gemeenschap, in de vorm van het zinvol participeren in maatschappelijke activiteiten rond de universiteit. Deze modaliteit richt zich vooral op de student als toekomstig deelnemer in de maatschappij, als (toekomstig) burger in zijn relatie tot medeburgers (maatschappelijk burgerschap).

Ten slotte kan burgerschapsvorming gericht zijn op het bijbrengen van kennis van en instemming met de maatschappelijke en politieke praktijken van de samenleving op macroniveau (in het bijzonder het ontstaan en functioneren van de democratische rechtsstaat) en het stimuleren van de bereidheid en bekwaamheid om daaraan in de toekomst te participeren (staatsburgerlijke vorming).

Hoewel deze drie niveaus in abstracto duidelijk te onderscheiden zijn, zullen de op die niveaus nagestreefde doelen in concreto veelal niet scherp te scheiden zijn. Zo zullen communicatieve vaardigheden een noodzakelijke conditie zijn om adequaat te kunnen fungeren als 'universiteitsburger', als maatschappelijk burger en als staatsburger.

Uitgangspunt bij het advies van de raad voor een wettelijke regeling van de burgerschapstaak voor de door de overheid bekostigde onderwijsinstellingen is, dat burgerschapsbevordering:

- zich richt tot alle burgers, autochtoon en allochtoon, in dezelfde mate;
- enerzijds betrekking heeft op naleving van normen van beschaafd intermenselijk verkeer binnen de - in dit geval – universitaire gemeenschap (microniveau); en
- anderzijds ook op het kunnen en willen leveren van een bijdrage in de vorm van maatschappelijke en/of politieke participatie (meso- en macroniveau).

De voorgestelde doelbepaling vooronderstelt in zekere mate een mens- en maatschappijvisie. De daarin neergelegde norm is echter volgens de Onderwijsraad niet zodanig inhoudelijk, dat daarmee inbreuk op de vrijheid van richting en inrichting gemaakt wordt. Aan de onderwijsinstellingen dient bij de uitvoering van de opdracht tot burgerschapsvorming naar het oordeel van de raad veel vrijheid gelaten te worden.

Onderwijsinstellingen en dus ook universiteiten zijn al langer actief op dit gebied. Maar dat is soms ingegeven door incidenten en repressief van aard. De vraag is of er naast deze meer repressieve benadering van het universiteitsburgerschap niet eerder aandacht moet zijn voor een stimulerend universiteitsburgerschap.

De wetgever is tot nu toe van oordeel geweest dat de vormgeving van orde- of huisregels tot de autonomie van het bevoegd gezag behoort. Jurisprudentie bevestigt dat het bevoegd gezag nogal wat van dat soort regels kan stellen en handhaven, mits deze regels procedureel correct tot stand zijn gekomen (bijvoorbeeld met instemming van leerlingen en ouders in de medezeggenschapsraad) en niet in strijd zijn met formele wetgeving zoals de Algemene wet gelijke behandeling. In het hoger onderwijs wordt het studentenstatuut geregeld in artikel 7.59 WHW. In dit statuut kan ook een hoofdstuk worden opgenomen over huis- en orderegels. Deze regels bevatten vaak ook een passage over onderlinge omgang en gedrag.

Ik citeer uit de *Huisregels en ordemaatregelen* van een universiteit. “Studenten dienen zich te houden aan de algemeen gebruikelijke normen en fatsoensregels in de omgang met andere leden van de universitaire gemeenschap. Dit geldt ook voor de verspreiding en raadpleging van informatie via de toegankelijke Universitaire ict-netwerken. Bij overtreding van deze voorschriften kan door het College van Bestuur aan de student de toegang tot gebouwen en terreinen geheel of gedeeltelijk voor de tijd van ten hoogste een jaar worden ontzegd.”

De Radboud Universiteit gaat een protocol opstellen voor de omgang met agressieve studenten. Een Nijmeegse student was het niet eens met het studieadvies, wachtte zijn begeleider op bij de bushalte en sloeg de man een dubbele kaakfractuur (Spits, 30 maart 2005).

De Erasmus Universiteit heeft een protocol opgesteld na incidenten.

Een meer preventieve en constructieve benadering zoekt uiteraard – dat zult u hebben begrepen – mede aanknopingspunten bij bijvoorbeeld een begrip als sociaal kapitaal.

Het kabinet heeft de aanbeveling om burgerschap als doel in de wet op te nemen overgenomen voor primair en voortgezet onderwijs. Het kabinet wil het voorstel van de Onderwijsraad verbreden en aan burgerschapsvorming als doel ook sociale integratie toevoegen. Van alle scholen, niet in het minst van ‘witte’ scholen, mag worden verwacht dat zij bijdragen aan de ontmoeting van kinderen van verschillende afkomst, zo stelt de Memorie van Toelichting.

In het hoger onderwijs is – zo stelt het kabinet – sprake van een andere situatie. De WHW draagt instellingen op, aandacht te schenken aan de bevordering van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Deze bepaling, zo schrijft de minister aan de Kamer, komt feitelijk overeen met het advies. Misschien is het dan toch helder ook hier te spreken van burgerschap in plaats van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef.

Burgerschap als een eigentijdse vertaling van maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef: zijn we er dan? Nee, nog niet helemaal. Een benadering die recent hernieuwde belangstelling krijgt, is die welke gericht is op morele vorming, het ontwikkelen van deugden. Het is even wennen om een dergelijke benadering weer aan boord te zien. Voor een pedagoog of onderwijskundige is dat natuurlijk niet zo nieuw, we zijn altijd al bezig met morele educatie. De WRR heeft een fraai rapport geschreven, dat voor het beleid misschien niet zo makkelijk te hanteren is maar dat voor universiteiten boeiende aanknopingspunten bevat.

De cultureel-educatieve taak raakt aan morele educatie. Onderwijs dient de principes van de democratische rechtsstaat tot uitgangspunt te nemen, zo zegt de regering in het wetsvoorstel met betrekking tot burgerschap. Maar dat is een metadoel. Misschien kunnen we iets dichter bij het directe onderwijsproces blijven. De WRR wijst in zijn rapport *Waarden, normen en de last van het gedrag* (2003) op een aantal noodzakelijke aanvullingen, wil het recht en de werking van het recht tot gelding kunnen komen. Hij geeft aan dat daarvoor deugden nodig zijn en dan niet zozeer de grote deugden, zoals rechtvaardigheid, gematigdheid, moed en verstandigheid, maar de kleine deugden. “Willen de grote waarden van de rechtsstaat, zoals vrijheid, gelijkheid en vertrouwen, voor een langere duur veiliggesteld worden, dan – ik citeer hier – dient de samenleving de kleine deugden te bevorderen, zoals waarheidsgetrouwheid, empathie en sympathie voor anderen, respect voor de mening van

anderen en de bereidheid tot het corrigeren en laten corrigeren van de eigen oordeelsvorming. Sociale vaardigheden als flexibiliteit, responsiviteit en verantwoordelijkheidszin, een zeker pragmatisme en het kunnen verdragen van onzekerheid en ambivalenties vormen een goede voedingsbodem van een blijvende maatschappelijke pluriformiteit. Naarmate deze kleine deugden aangeleerd en geoefend worden op scholen en andere onderwijsinstellingen en naarmate ze in de dagelijkse praktijk worden beoefend, zullen de grote abstracte waarden van de rechtsstaat en de overige hoge, maar abstracte waarden van de samenleving als geheel beter tot hun recht komen en zal hun een langer leven beschoren zijn.” (p.166)

Hier legt de WRR een relatie met burgerschap wanneer hij stelt dat in deze kleinere deugden een eigentijds burgerschap naar voren komt, dat aan belang wint naarmate een samenleving pluriformer geworden is. Alle burgers dienen te beschikken over bepaalde vaardigheden die de grote en abstracte waarden van democratie en rechtsstaat dagelijks mogelijk maken, zoals het vermogen tot dialoog en het kunnen relativiseren van het eigen gelijk.

De beoefening van de kleine deugden, zoals waarachtigheid, empathie, respect voor andere meningen en verantwoordelijkheidszin, kan een praktijk van burgerschap ondersteunen, omdat immers de kenmerken van vaardig burgerschap soortgelijke eigenschappen behelzen (zich kunnen verplaatsen in andermans positie, zichzelf en anderen kunnen vertegenwoordigen, onderscheidingsvermogen, opkomen voor de eigen en respect voor andermans rechten (p. 241).

Hoe ontwikkel je deugden als docent, als student? Welke didactieken zijn hiervoor beschikbaar? Wat zou u denken van het gesprek als werkvorm? Wat zou u denken van het gesprek in een omgeving waarin studenten en docenten elkaar kennen en gaan vertrouwen, waarin vakmatige zaken aan de orde komen, maar ook zaken van burgerschap en deugden? Een omgeving die – uiteraard- kleinschalig is georganiseerd.

Burgerschap binnen en buiten de Erasmus Universiteit, dat is al een behoorlijk nieuw debat. Daar ook nog de kleine deugden van de WRR aan koppelen dat kan te veel van het goede lijken, maar besef dat wat aan misvorming, onbeschaafdheid en radicalisme ontstaat in andere onderwijssoorten ongetwijfeld zijn vertaling zal vinden naar uw universiteit. En een mens kan maar beter voorbereid zijn op slecht weer.

### **Kan de universiteit terugkeren naar het domein van de zienden?**

Blind is de universiteit zeker niet, maar dat ze selectief ziet lijkt me behoorlijk onomstreden. Kan de universiteit terugkeren naar het domein van de zienden? In het voorgaande zijn daarvoor, zeker niet uitputtend, een drietal hedendaagse mogelijkheden genoemd voor een universiteit om de cultureel-educatieve functie te versterken. Deze mogelijkheden hangen samen, het gaat steeds om onderling te verbinden operationalisaties van de cultureel-pedagogische functie.

Ik heb op drie mogelijkheden gewezen:

- sociaal kapitaal en kleinschalige universiteitsscholen;
- canon-debat en cultureel-educatieve ontwikkeling;
- burgerschap en deugden.

De universiteit heeft het al moeilijk genoeg, zult u zeggen. Dat is ook zo, het valt niet mee om qua onderzoek in de top-vijftig te blijven en een citatiescore te houden van 6,3 per artikel en bij afnemende bekostiging meer studenten op te leiden. Maar van de andere kant: verschillende van de hier genoemde opties kosten geen of nauwelijks geld, het gaat er vooral om wat meer te geloven in de cultureel-educatieve taak ten behoeve van de stad en de universiteit en vooral in hun symbiose.

Bij al deze zaken kunt u de vraag stellen: is dat echt iets voor onze universiteit? Het antwoord moet u uiteraard zelf geven, maar bedenk daarbij dat deze cultureel-educatieve taak altijd een historische opgave van de universiteit is geweest (die misschien even uit het oog is verloren). De maatschappelijke situatie van nu (zeker in een stad als Rotterdam) en de plaats van de universiteit aan de apex van het onderwijssysteem (dat schept verplichtingen jegens de rest van het onderwijs) maken deze opgave weer actueel. En bedenk ten slotte daarbij: wat is nou mooier dan in tijden van herziening midden in het debat te staan en daar vanuit de academie een wezenlijke bijdrage aan te leveren?

## Literatuur

- Berkel, van Klaas, Academische illusies. De Groningse universiteit in een tijd van crisis, bezetting en herstel, 1930-1950. **Amsterdam**: Bert Bakker.
- Bik, M. & Lith, H. van (2003), *Segregatie in het Rotterdamse onderwijs*, Rotterdam: COS. De gegevens dateren van 2001.
- Borren, M. (2003). De uitverkoop van de universiteit. *De Groene Amsterdammer*, 13 december 2003.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241-258. Westport, CT: Greenwood Press.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, *Issue Supplement*, S95-S120.
- Doorman, M. (2004). *Kiekertak en Klotterboeke. Gedachten over de canon*. Inaugurele rede. Universiteit van Amsterdam.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class – and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Fukuyama, F. (1995). Social capital and the global economy. *Foreign Affairs*, 74(5), 89-103.
- Gelauff, G.M.M. (2003). Sociaal kapitaal in de economie. In *ESB-dossier sociaal kapitaal*, D3-D5. Rotterdam: Economisch Statistische Berichten.
- Glaeser, E.L., Laibson, D. & Sacerdote, B. (2000). *The economic approach to social capital*. NBER working paper no. 7728. Cambridge/Massachusetts: National Bureau of Economic Research.
- Hart, J. de (red.) (2002). *Zekere banden. Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid*. SCP-publicatie 2002/5. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gemeente Amsterdam (2004). *Naar burgerschap in Amsterdam*.
- Marlet, G.A. & Woerkens, C.M.C.M. van (2004). Het economisch belang van de creatieve klasse. *Economisch Statistische Berichten*, 4435, 280-283.
- Marlet, G.A. & Woerkens, C.M.C.M. van (2005). *Atlas voor gemeenten 2005*. Utrecht: Stichting Atlas voor gemeenten.
- Molenaar, L. (1994). "Wij kunnen het niet langer aan de politici overlaten". *De geschiedenis van het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers (1946-'80)*. Delft: Elmar.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005). *Bakens voor spreiding en integratie*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Praag, C. van (2004). Rotterdam en zijn migranten. In F. Becker, W. van Hennekeleer, M. Sie Dian Ho & B. Tromp (red.), *Het vijfentwintigste jaarboek voor het democratisch socialisme*. Amsterdam: Wiardi Beckmanstichting
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rapport van de Staatscommissie tot reorganisatie van het hoger onderwijs (1949). 's-Gravenhage: Staatsdrukkerij- en Uitgeverijbedrijf.
- Rupp, J.C.C. (1997). *Van oude en nieuwe universiteiten*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wieringen, A.M.L. van & Berghouwer, A.M.R. (2004). Verkennende notities over sociaal kapitaal en beroepsonderwijs. In A.M.L. van Wieringen & W.A. Houtkoop (red.), *Ontwerpeisen aan het beroepsonderwijs*, 69-86. Den Haag: Reed Business Information.